

AKSJOLOGICZNE IMPLIKACJE TEORII WYCHOWANIA

Przyjmując twierdzenie, że człowiek istnieje „wartościowo” – więc w każdej fazie życia urzeczywistnia jakieś wartości – zarazem zakładamy, że sfera wartości ma istotowe znaczenie w procesie wychowania. Wielokrotnie zwracano na to uwagę; w szczególności teoretycy kierunku aksjologicznego pedagogiki głosili, że człowiek przez nabywanie kultury w konsekwencji interioryzuje świat wartości. Wszelako przyswajanie kultury i poznawanie wartości dokonują się na wielu drogach. Nie sposób też zapomnieć o tym, że człowiek niekiedy przyjmuje coś, co jest fantazmatem lub negatem wartości. Dlatego pedagog musi zachować aksjologiczną czujność i wykazywać się rzetelną znajomością problematyki wartości.

Zatem pojawia się ważne dla badacza pytanie: Czy dane cele wychowania, treści i metody przekazują w procesie dydaktyczno-wychowawczym wiedzę o wartościach rzeczywistych? W szczególności chodziłoby tu o obiektywistyczny sposób istnienia wartości.

Oznacza to, że wartości utożsamiane są nie tylko z przeżywaniem czy emocjonalną reakcją na przedmioty fizyczne i duchowe (z projekcją emocjonalno-wolitywną), lecz ze sferą analogiczną do świata czasowo-przestrzennego, która albo istnieje w postaci jakości przedmiotu (jak twierdzi R. Ingarden), albo w postaci idei (jak proponuje M. Scheler). W praktyce wychowawczej często miesza się subiektywizm z obiektywizmem w „nauczaniu” wartości. Dydaktyka wartości odwołuje się do stanów emocjonalnych wychowanków jako reakcji na wartość, jednak nie należałoby na tym poprzestawać. Jeśli przeżycie aksjologiczne ujawnia nam, że bodźcem jest wartość (przedmiot aksjologiczny), staramy się zrozumieć, czym jest określona wartość jako taka i jak ona istnieje w relacji do innych wartości.

Tą drogą można doprowadzić wychowanka do wyższych stopni dojrzałości aksjologicznej, której sygnałem jest umiejętność odróżniania przez niego wartości wyższych od niższych, absolutnych od instrumentalnych, a wreszcie i wartości w sensie pozytywnym od negatów wartości.

Przyjęcie obiektywistycznego punktu widzenia jest konieczne: jeśli teoria wychowania ma wpływać na formułowanie celów oraz treści wychowania, nie może być warunkowana bytami przygodnymi, które pretendowałyby do aksjologicznej aktywności. Trzeba również pamiętać, że wiąże się to z „nauczaniem” samej wartościowości, co pozwala prowadzić wychowanka od anomicznego egocentryzmu, zaznaczającego się w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, do pełnej autonomii osobowej, której

rdzeniem jest pozytywnie ukształtowane centrum osobowe, a w konsekwencji i aksjologiczna struktura człowieka¹.

Wartościowość zaznacza się jako sfera tego, co być powinno, ale z punktu widzenia dzieci i młodzieży to, co być powinno, usytuowane jest w zasadzie poza nimi. W ujęciu czasowym wartości są ulokowane w przyszłości. Są celami, za którymi się podąża, pokonując po drodze kolejne etapy rozwoju osobowości i dokonując inkorporacji obszarów wiedzy. Młody człowiek skłonny jest wierzyć, że kiedyś przybliży się do celu, mianowicie po przebyciu następujących po sobie etapów edukacji. Tymczasem wiemy, że podążanie za celem trwa jako proces ustawicznej edukacji, samokształcenia, wreszcie pracy naukowo-badawczej. Zaś sam świat wartości jest poza przestrzenią i czasem.

W procesie kształcenia i samokształcenia, w sytuacjach wychowawczych zorganizowanych i niezorganizowanych, urzeczywistniamy wartości, tworzymy ich analogaty. Wartościowość tego, co czynimy, jest dynamizowana przez świadomość istnienia wartości. Wszak „różnorodne porządki wartości mogą organizować osobowość i kierować zachowaniem się danego człowieka”².

Chodziłoby więc o przygotowanie do permanentnej edukacji rozumianej jako urzeczywistnianie wartości i poprawianie zasobu wiedzy. Konieczne jest też uwzględnienie założenia, że dzieci i młodzież pojmują wartości własnym idiolektem, a także wytwarzają własną sferę wartości, która ujawniana jest przy okazji na przykład badania twórczości dzieci.

Wreszcie chodzi o przyjęcie hierarchii wartości. Konieczne jest odniesienie teorii wychowania do etyki. Na związek wychowania ze sferą wartości moralnych zwraca uwagę W. Cichoń, twierdząc:

„Ujęcie swoistego charakteru moralnego wymaga również podkreślenia jego odrębności aksjologicznej. Nie sposób ograniczać się w badaniach pedagogicznych do ogólnikowego wskazania wartości moralnych wychowanka jako tego, co podlega kształtującym wpływom wychowawczym. Trzeba bowiem wyjaśnić, jakie to są (czy mają być) wartości i w jaki sposób osadzone są w strukturze procesu wychowawczego. Jedynie znając ich właściwe miejsce i sposób urzeczywistniania się w oddziaływaniu wychowawczym, będzie można należycie zrozumieć szczególnie charakter wychowania moralnego i dostarczyć praktyce pedagogicznej podstaw aksjologicznych”³.

Przyjmujemy pogląd, że

„[...] człowiek jest całością złożoną z wielu składników i jego harmonijny rozwój wymaga równomiernego wzrostu wszystkich tworzących go czynników. Również świat wartości obejmuje nie tylko wartości moralne, lecz wiele innych rodzajów wartości, także ważnych dla człowieka. [...] Wszelkie inne rodzaje wychowania zawierają zapewne także określony aspekt moralny i w tym znaczeniu mogą pośrednio pełnić funkcję wychowania moralnego. Natomiast programowo zamierzone wychowanie moralne leży u ich podłoża i stanowi rękomię ich skuteczności wychowawczej – tak jak moralnie ukształtowane osobowe *ja* stanowi źródło poczynań i działań człowieka”⁴.

¹ W. Stróżewski, *Aksjologiczna struktura człowieka*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, z. 4, s. 21–46.

² M. Węgrzecka, *Zarys psychologii*, Kraków 1984, s. 157.

³ W. Cichoń, *Wartości – Człowiek – Wychowanie*, Kraków 1996, s. 114.

⁴ Tamże, s. 115.

Wynika z tego, że istotne znaczenie dla teorii wychowania ma przyjęcie takiej hierarchii wartości, w której sfera moralna będzie miała nadrzędny sens wobec innych grup wartości. Przykładowo: wychowanie w duchu odpowiedzialności, sprawiedliwości, uczciwości, prawości, prawdomówności, wielkoduszności i dzielności powinno warunkować kształtowanie wszechstronności i samodzielności człowieka, które należą do grupy wartości osobowych. Z pewnością należy też dołączyć kolejne „niższe” szczeble drabiny aksjologicznej, takie jak wychowanie zdrowotne (wartości witalne) i wartości użytecznościowe, do których zaliczamy pracę i ekonomikę. Współczesna teoria wychowania oczywiście uwzględniła implikacje płynące z wartości pracy, a w sferze projektu jest uczenie ekonomiki, którą to wartość jako jedną z treści wychowania postulował jeszcze Janusz Korczak⁵.

Pozostaje zbyt słabo opracowana sfera wartości tzw. przyjemnościowych, do których należy na przykład zabawa. Sprawie tej poświęca uwagę pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna; wszelako zaznacza się potrzeba rozwijania teorii rozrywki w odniesieniu do wszystkich grup wiekowych. W ową lukę wkraczają bowiem subkultury młodzieżowe z jednej strony, a z drugiej – drapieżna komercja, która z wychowaniem w sensie pozytywnym nie ma nic wspólnego. Kształtowanie właściwie rozumianych wartości przyjemnościowych, podporządkowanych wartościom moralnym, jest dziś palącą potrzebą.

Również sama dziedzina wartości moralnych wymaga zakorzenienia w wymiarze wartości wyższych, a więc w transcendencji, by mogły stać się te wartości imperatyw-ny.

W. Stróżewski mówi, że

„[...] wartości «wcielone» wchodzą w szczególny związek z wartościami transcendentnymi, z drugiej natomiast strony przenikają niejako czy przeświełają sam byt swego «nosiciela». Mówiąc inaczej: uczestniczą czy partycypują w wartościach transcendentnych czy idealnych, a wskutek tego nadają nowy aksjologiczny sens bytowi, w którym same zostały urzeczywistnione. W żadnym przypadku prawda ta nie objawia się tak jasno, jak w przypadku świętości”⁶.

W ten sposób, poprzez odsłonięcie transcendentnego „poręczenia” wartości moralnych, oddziaływanie tych ostatnich zostaje wzmocnione, co ma znaczenie dla pedagogiki. Zatem krąg implikacji się rozszerza. Tak ukształtowana teoria wychowania proponuje przekaz kultury rozumianej w sposób pogłębiony, a zarazem przygotowuje do uczestnictwa w kulturze.

Pojawia się pytanie: czy wartości jako takich można „uczyć”? Z pewnością – tak. Wiedza o wartościach moralnych powinna być przekazywana na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a następnie na wyższych etapach procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nie tylko w zakładach edukacyjno-wychowawczych, ale i w wychowaniu rodzinnym. Nowsze propozycje pedagogiczne zawierają informacje o dydaktyce wartości. Przykładem może być podręcznik Lindy i Richarda Eyrów⁷. W tym ujęciu dydaktyka wartości obejmuje kolejno wybrane wartości moralne; przekazuje się wiedzę o tych wartościach na trzech poziomach wiekowych: przedszkolnym, dziecięc-

⁵ Por. dydaktyczno-wychowawczą opowieść J. Korczaka zatytułowaną *Bankructwo małego Dżeka* (1924).

⁶ W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 65.

⁷ L. and R. Eyre, *Teaching your children values*, New York 1993.

-młodzieżowym oraz w okresie dorastania. Autorzy omawiają na przykładzie wybranych sytuacji wychowawczych takie wartości moralne, jak: uczciwość, wierność, męstwo, sprawiedliwość, altruizm, uprzejmość, przebaczenie, wielkoduszność.

Wspomniany podręcznik *Teaching your children values* wskazuje na korelację wartości moralnych z osobowymi – jak samodyscyplina, samodzielność, powściągliwość. Wszak wartości osobowe „służą” wartościom moralnym (w układzie hierarchicznym) także w ten sposób, że umożliwiają ich przyswojenie jako system i ich urzeczywistnianie (bez wymienionych wartości osobowych trudno wyobrazić sobie realizowanie wartości moralnych).

Wartości moralne i osobowe są wartościami wychowawczymi. Wedle R. Eyre, są to wartości istnienia i wartości „dawania innym”. Wartości podzielono więc na dwie grupy: wartości „bycia” (istnienia) i wartości „dawania”. Aby „być”, wartościowo urzeczywistniamy takie wartości, jak: uczciwość, odwaga, umiłowanie pokoju, samodzielność, wstrzemięźliwość, wierność, sprawność, opanowanie siebie, powściągliwość. Aby „dawać innym”, urzeczywistniamy wartości przywiązania, solidności, szacunku dla innych, miłości, altruizmu, uczuciowości, uprzejmości, serdeczności, sprawiedliwości, wielkoduszności, przebaczenia. Mamy więc do czynienia ze swoistym sprzężeniem zwrotnym i ścisłą korelacją między tymi grupami wartości. Człowiek, który d a j e innym, wzbogaca wartość swojego istnienia i w tym sensie wzbogaca swe istnienie o wartość „bycia”. Zatem świat wartości, realizowany w procesie wychowania, jest nie tylko celem działań, ale i samoistnym korelatem wychowawczym różnych postaci wartościowości, o czym była już wcześniej mowa. Dodajmy, że jest korelatem różnych postaci wartościowości i Dobra jako takiego, które pojmujemy jako istnienie „dla”. Pedagog urzeczywistnia w swych działaniach implikację między nadrzędną wartością, jaką jest Dobro, a wartościami szczegółowymi. Bez związku wartości z Dobrem mielibyśmy do czynienia z antywartościami, jak to się często dzieje w podkulturach dewiacyjnych, gdzie takie wartości „bycia”, jak odwaga, samodzielność, wierność, powściągliwość, sprawność, rzetelność itd. w rzeczywistości są antywartościami.

Zatem pedagogika nie może ulegać, jak mówi aksjolog, błędowi naturalistycznemu, nie może wiązać Dobra „z jakąkolwiek cechą nie będącą nim samym”⁸. Implikacje płynące ze strony Dobra muszą być poprzedzone rozpoznaniem nadrzędnego dla pedagogiki wymiaru istności, który jest „Dobrem samym w sobie”. Uwarunkowanie działań wychowawczych Dobrem (jako istnieniem „dla”) oznacza, że pedagogika kultury ma wbudowany swoisty a g a t o t r o p i z m⁹.

Wyżej zarysowana problematyka jest wciąż otwarta i prowadzi nas do przewartościowania tych systemów pedagogicznych, w których Dobro bywa rozumiane w sposób niewłaściwy, np. w sposób skrajnie indywidualistyczny czy też jako „idea regulatywna”¹⁰. Trzeba też postulować rozszerzenie uwarunkowania ze strony Dobra na niższe kondygnacje hierarchii wartości, w szczególności na dziedzinę wartości witalnych. Stwierdzamy konieczność objęcia dydaktyką wartości wszystkich sił oddziaływających na życie człowieka, łącznie z biosem i agosem. Pedagogika kultury wskazuje na kierunki tych działań badawczych.

⁸ W. Stróżewski, dz.cyt., s. 122.

⁹ Tamże, s. 128.

¹⁰ Tamże, s. 122–129.